

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutare le competenze: il problema

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/66189> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

VALUTARE LE COMPETENZE: IL PROBLEMA

Il concetto di competenza risulta un costrutto particolarmente complesso e articolato da definire e da mettere in relazione agli altri concetti con cui identificare i risultati di un processo di apprendimento: conoscenze, abilità, capacità, etc. Tale problematicità si riflette inevitabilmente sul momento della valutazione, in quanto evidenzia la difficoltà di mettere a fuoco l'oggetto di un accertamento delle competenze e, di riflesso, di precisare le prospettive e le modalità attraverso cui verificarle. In questo articolo e nei due successivi intendiamo richiamare le ragioni principali di questa complessità e proporre un approccio articolato alla valutazione delle competenze, capace di dare conto delle diverse dimensioni sottese a questo costrutto; approccio utilizzato nella sezione didattica della rivista in riferimento alla valutazione quadrimestrale e di fine anno.

Linee di sviluppo di un concetto

I primi significati del concetto di competenza utilizzati in ambito formativo richiamavano una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto (la matrice "job/skill" ben rappresenta questo tipo di approccio alla competenza). Nei decenni successivi si assiste ad un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza non è riducibile ad un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende ad essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- *dall'esterno all'interno*: l'analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra "competenza", intesa come qualità interna del soggetto, e "prestazione", intesa come comportamento osservabile;
- *dall'astratto al situato*: la competenza non è riducibile ad un concetto astratto e generale bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal "*saper fare*" al "*saper agire*": un'espressione che ben sintetizza il passaggio da una visione comportamentista, più centrata sulle dimensioni operativa e prestazionale, ad una visione che riecheggia i filoni del costruttivismo sociale e situato.

Definizioni

Una sintetica definizione del concetto, in grado di dare conto del percorso evolutivo che abbiamo richiamato, è quella proposta da M. Pellerrey, il quale definisce la competenza come *“capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”* (Pellerrey, 2004). Essa consente di evidenziare i principali attributi che qualificano tale concetto nel dibattito attuale sull'apprendimento:

- la *capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti*, come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l'utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l'azione;
- la *messa in moto e l'orchestrazione delle proprie risorse interne*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. La manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto se stesso, mobilitando l'insieme delle risorse personali di cui dispone;
- l' *utilizzo delle risorse esterne* in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica all'interno della quale comprenderne il significato e il valore.

Secondo tale accezione il costrutto di competenza risulta comprensivo delle diverse dimensioni implicate nel processo di apprendimento, riconducibili ai seguenti tre piani:

- le conoscenze, intese come rappresentazioni del mondo che il soggetto si costruisce attraverso gli stimoli che gli vengono dall'ambiente esterno e dal sapere codificato (classificabili in dichiarative, procedurali e condizionali);
- le abilità, intese come schemi operativi che permettono al soggetto di agire in forma fisica e mentale su oggetti materiali o simbolici;
- le disposizioni ad agire, intese come attitudini del soggetto a relazionarsi con la realtà in cui opera, sia sul versante soggettivo (rapporto con se stesso e con gli altri), sia sul versante oggettivo (rapporto con il contesto d'azione e con il compito di realtà).

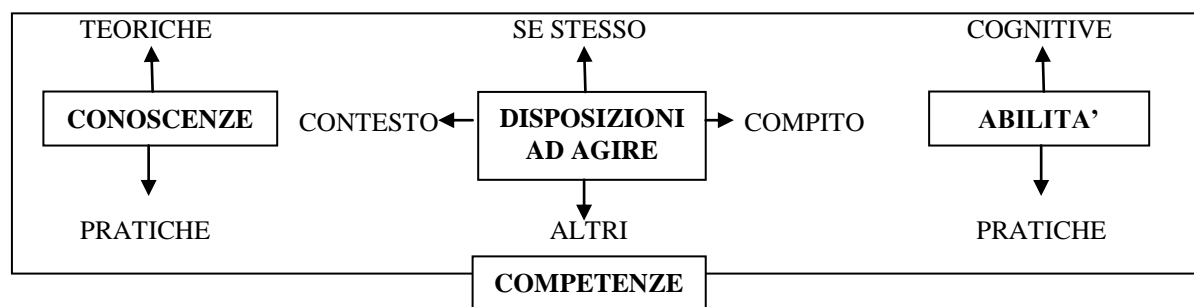
Seppure con differenze terminologiche e concettuali, il concetto di competenza che abbiamo richiamato è condiviso nella più recente letteratura su questo tema in ambito formativo; ne costituisce un esempio autorevole la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (23 aprile 2008), nella quale vengono proposte le seguenti definizioni:

- le conoscenze *“indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche”*;
- le abilità *“indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)”*;

- le competenze “*indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*”.

Facendo riferimento anche alle “disposizioni ad agire”, non riprese espressamente nel Quadro Europeo, la Tav. 1 sintetizza graficamente il costrutto della competenza e le sue dimensioni costitutive utilizzando le categorie proposte nel Quadro Europeo.

Tav. 1 Una rappresentazione del costrutto della competenza in ambito formativo.



Per spostare l'attenzione su un terreno più operativo è interessante richiamare le componenti richiamate da un matematico, Schoenfeld, per identificare la competenza nella risoluzione di problemi, uno degli ambiti di competenza ritenuti basilari: le *risorse cognitive*, in quanto insieme di conoscenze e procedure inerenti il sapere matematico che il soggetto deve possedere per risolvere situazioni problematiche; le *euristiche*, intese come strategie attivate dal soggetto per mettere a fuoco il problema e identificare un possibile percorso risolutivo; le *abilità strategiche* di progettazione, controllo e revisione di una ipotesi risolutiva, da verificare e rimodulare in rapporto al suo effettivo impiego “sul campo”; il *sistema di credenze*, inteso come insieme di valori e di concezioni del soggetto in ordine alla matematica, alla risoluzione di un problema, a se stesso in relazione al sapere matematico, etc. Come si vede, le quattro componenti proposte da Schoenfeld in ordine ad uno specifico ambito di azione ci aiutano a individuare in termini più concreti e circostanziati i piani generali prima richiamati nel concetto più generale di competenza (conoscenze, abilità, disposizioni ad agire) .

Questioni aperte

Una volta identificati gli elementi generali che ci consentono di definire il concetto di competenza occorre evidenziare alcune questioni aperte, strettamente riconducibili all'ambito di significato che è stato richiamato, che rendono problematico l'impiego del costrutto in ambito formativo. In primo luogo la possibilità di analizzare un costrutto così complesso e articolato in termini rigorosi, riuscendo ad identificare con precisione le componenti messe in gioco e le loro reciproche relazioni, un problema presente in tutta la epistemologia della complessità. In secondo luogo la possibilità di fissare in modo riconoscibile gli attributi di una competenza in una determinata fascia di età o livello scolastico, in riferimento ad una visione dinamica ed evolutiva della competenza stessa, poco incline ad una lettura statica e puntiforme. In terzo luogo la possibilità di astrarre un significato generale di competenza e valido in una pluralità di contesti d'azione, in relazione al carattere situato della competenza stessa, identificabile in funzione di un dato compito e di un determinato contesto operativo. Infine l'opportunità di delimitare i significati delle diverse competenze in rapporto ai diversi ambiti disciplinari, in relazione al carattere trasversale veicolato dal significato di competenza come integrazione delle risorse

personali. Analizzare, identificare, generalizzare, delimitare: si tratta di azioni necessarie per impiegare il costrutto della competenza nella prassi progettuale, operativa e valutativa, azioni rese problematiche dalla semantica attribuita al costrutto; in estrema sintesi potremmo concludere che la competenza appartiene al dominio dell'essere, non dell'avere: da qui il suo fascino e la sua problematicità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
M. Castoldi, <i>Valutare le competenze. Percorsi e strumenti</i> , Roma, Carocci, 2009.
M. Pellerey, <i>Le competenze individuali e il Portfolio</i> , Firenze, La Nuova Italia, 2004.

Mario Castoldi – agosto 2009